

BERLINGER EDINA–MEGYERI KRISZTINA

## Mélyszegénységből a felsőoktatásba

A társadalmi egyenlőtlenségek növekedése és a mobilitás csökkenése világszerte aggasztó tendenciákat mutat. Magyarországon a közoktatás szegényeket sújtó, feltűnően diszkriminatív jellege az elmúlt évtizedekben súlyos veszélybe sodorta a társadalmi mobilitást. A felsőoktatás-politika a belépést nehezítve (minimum-pont-emelések, duális tandíjrendszer, tandíjemelések) és a teljesítményelvet túl-hajszolva tovább súlyosbította a helyzetet, amit a Diákhitel-2 bevezetése sem tudott ellensúlyozni egy olyan környezetben, ahol az állam felsőoktatás-ellenes propagandát folytat, és közben drasztikusan csökkenti a finanszírozást. A hibás szabályozás miatt a többletpontok rendszere sem működik megfelelően. Mindezek miatt a halmozottan hátrányos helyzetű hallgatók felsőoktatás-beli részaránya felvételtkor jelenleg fél százalék körül mozog, ami a gimnáziumi férőhelyek tervezett radikális szűkítése miatt várhatóan el fogja érni az abszolút nulla szintet. A tanulmányban bemutatunk egy általunk indított civil kezdeményezést, a Híd a felsőoktatásba elnevezésű programot, amelynek célja, hogy segítséget nyújtson a hátrányos helyzetű, főként roma középiskolásoknak a sikeres egyetemi felvételihez és a diploma megszerzéséhez. A fő tanulság: viszonylag kevés pénzből és rövid idő alatt még akkor is lehet eredményeket elérni, ha az általános társadalmi és politikai környezet egyáltalán nem támogató.\*

Journal of Economic Literature (JEL) kód: I22, I24.

Tanulmányunk fő célja, hogy bemutassuk a hátrányos helyzetű középiskolások egyetemi felkészítő programjával kapcsolatos tapasztalatainkat; ennek alapján ajánlásokat fogalmazunk meg egyrészt az oktatáspolitikára, másrészt a hasonló civil kezdeményezések számára. Először összefoglaljuk az egyenlőtlenség és a társadalmi mobilitással kapcsolatos nemzetközi szintű folyamatokat, és bemutatjuk, hogy a hozzáférést segítő oktatáspolitikának melyek a fő jellemzői és eszközei. Majd statisztikai adatok (PISA- és felvi-adatbázisok) segítségével jellemezzük

\* A kutatás a Magyar Tudományos Akadémia Lendület Programjának (LP-004/2010) támogatásával jött létre, amelyért Berlinger Edina köszönetet mond. Az esetleges hibákért mi vagyunk felelősek.

*Berlinger Edina*, BCE Befektetések és Vállalati Pénzügy Tanszék, MTA-KRTK, Lendület Program, Játékelmélet kutatócsoport (e-mail: edina.berlinger@uni-corvinus.hu).

*Megyeri Krisztina*, BCE Matematika Tanszék (e-mail: krisztina.megyeri@uni-corvinus.hu).

a hazai közoktatás és felsőoktatás helyzetét az esélyegyenlőség szempontjából. Végül mindezek fényében bemutatjuk a saját, civil kezdeményezésű programunk működését és az első néhány év eredményeit.

## Egyenlőtlenségek és társadalmi mobilitás

Piketty élénk szakmai vitákat kiváltó könyvében felhívta a figyelmet arra, hogy az 1980-as évektől kezdve világszerte növekednek az egyenlőtlenségek, a vagyonegyenlőtlenségek nagyobbak, mint a jövedelemegyenlőtlenségek, illetve ez az olló várhatóan a jövőben tovább nyílik (Piketty [2015]). Az Egyesült Államokban a felső 10 százalék kapja a jövedelmek körülbelül 50 százalékát, miközben vagyonban mérve a felső 10 százalék már az összvagyon körülbelül 70 százalékát birtokolja. Bár Európában az egyenlőtlenség mértéke valamivel kisebb, a trendek nagyon hasonlóak. Piketty azt jósolja, hogy a modern társadalmakban a vagyonkülönbségek tovább fognak növekedni, mert a tőke hozama várhatóan tartósan meghaladja a jövedelmek növekedési ütemét. Ez azért nagyon veszélyes folyamat, mert a vagyonkülönbségek drasztikus növekedése szétszakítja a társadalmakat, és veszélyezteti a demokráciát. Fő következtetése az, hogy a kedvezőtlen tendenciák megfékezése érdekében a kapitalizmus reformjára, illetve nemzetek feletti beavatkozásra van szükség.

### *Fogalmak és tendenciák*

Piketty nemcsak arra figyelmeztet, hogy nőnek a társadalmi különbségek, de arra is, hogy a vagyoni meghatározottság miatt a társadalmi mobilitás is csökkenni fog. A társadalmi mobilitás lehetősége azt jelenti, hogy az egyén társadalmi helyzete idővel megváltozhat. Ez a változás lehet olyan, hogy mindenki egyszerre mozdul el felfelé vagy lefelé (strukturális mobilitás) vagy olyan is, hogy a társadalom egésze egy helyben marad, de helycserék történnek (cseremobilitás), a valóságban általában a két mozgás keveredik. A társadalmi helyzet nem egyenlő a vagyoni vagy a jövedelmi helyzettel, beletartozik a társadalmi és a kulturális tőke is, még akkor is, ha a kutatások az egyszerűség kedvéért legtöbbször csak a jövedelmet veszik alapul.

A társadalmi mobilitáson belül megkülönböztethetünk nemzedéken belüli (intragenerációs) és nemzedékek közötti (intergenerációs) mobilitást. Előbbi inkább rövid távú, utóbbi inkább hosszú távú, generációkon átívelő folyamatokat takar. A társadalompolitikai célok középpontjában általában ez utóbbi, hosszú távú fogalom áll, amit ha mérni kívánunk, akkor azt kell megvizsgálnunk, hogy mennyire szoros a kapcsolat a gyermekek és a szüleik társadalmi státusa között (Andorka és szerzőtársai [1994]). Minél nagyobb a determináció, annál kisebb a mobilitás, és ennek következtében annál nagyobbak a társadalmi és gazdasági veszteségek. A társadalmi mobilitás hiánya ugyanis egyrészt ellentétes az emberek többségének értékrendjével, másrészt súlyos konfliktusforrás, ami a kiváltságos rétegek jólétét is csökkenti, harmadrészt a emberi erőforrások pazarlását jelenti, így pénzben is kifejezhető gazdasági károkat okoz.

Nem véletlen, hogy az EU 2020 stratégia (EU [2010]) fő célkitűzése az okos, fenntartható és befogadó(!) növekedés (*smart, sustainable and inclusive growth*). A befogadó növekedés egyszerre célozza a jövedelemegyenlőtlenség csökkentését és a társadalmi mobilitás növelését.<sup>1</sup>

Az Európai Bizottság 2010-ben jelentetett meg egy átfogó empirikus elemzést a jövedelemeloszlásokról és a társadalmi mobilitásról az Európai Unió régióiban (DG Regio [2010]). A 2007. évi adatokon végzett vizsgálatok szerint az EU-tagállamokban az egyenlőtlenség nagyobb részben a régiókon belüli, kisebb részben a régiók közötti egyenlőtlenségekből fakad. Ez önmagában is meglepő, a hétköznapi benyomásainknak ellentmondó eredmény. Magyarországot három régióra osztva vizsgálták (Közép-Magyarország, Dunántúl, valamint Alföld és Észak-Magyarország), és érdekes módon mindhárom régióra az szerepelt, hogy európai mércével mérve kiemelkedően alacsony(!) a jövedelemegyenlőtlenség, és kiemelkedően magas a generációkon *belüli* mobilitás (a 2005 és 2007 közötti jövedelemváltozások alapján) (DG Regio [2010] 2. 4. ábra.)<sup>2</sup>

Tóth István György cikkében részletesen elemzi, hogy az 1990-es évek második felében mi lehetett az oka annak, hogy a statisztikailag mért jövedelemegyenlőtlenség Magyarországon viszonylag alacsony, miközben a lakosság úgy érzi, hogy elviselhetetlenül nagy. A cikk szerint a magyarázat az lehet, hogy 1. a jövedelmeket rosszul mérik, illetve eltitkolják, vagy 2. időközben drasztikusan megváltozott a referencia-pont, amihez az egyének viszonyítják a maguk és a többiek helyzetét; vagy 3. a társadalmi mobilitási trendek és az egyenlőtlenségek szubjektív érzékelése összekeveredik (Tóth [2003] 224–225. o.). Mindenesetre az látszik ebből, hogy a társadalmi egyenlőtlenséggel és mobilitással kapcsolatos szubjektív érzeteink és az objektív tények gyakran ellentmondanak egymásnak.

A DG Regio [2010] szerint miközben az egyenlőtlenség és a nemzedékeken belüli (intragenerációs) mobilitás statisztikai szempontból viszonylag egyértelmű képet mutat, a nemzedékek *közötti* (intergenerációs) mobilitás megítélése rendkívül nehéz, különösen a posztkommunista országokban. Ennek fő oka az, hogy a rendszerváltás felbolygatta a hosszú távú, évtizedes hatású folyamatokat, és a változások eredője még nem látható.

Az összes EU-ország adatainak elemzése alapján az azonban egyértelműen igazolható, és a tanulmány készítői markánsan meg is fogalmazzák, hogy a nemzedékek közötti mobilitást lényegében az oktatási rendszer határozza meg (DG Regio [2010]). A hosszú távú, intergenerációs mobilitás elősegítése érdekében kiemelten az oktatás fejlesztését javasolják a kohéziós politika részeként.<sup>3</sup>

Jäntti és szerzőtársai [2006] az Egyesült Államok, az Egyesült Királyság és a skandináv országok intergenerációs jövedelmi mobilitásának összehasonlítása alapján

<sup>1</sup> A társadalmi mobilitás fogalmához szorosan hozzátartozik a földrajzi mobilitás is, ami szintén hangsúlyosan megjelenik az EU iránymutatásaiban.

<sup>2</sup> Hasonlóan kedvező az összkép, vagyis alacsony az egyenlőtlenség és nagy az intragenerációs mobilitás Hollandia, Kelet-Németország, Ausztria, Franciaország, Szlovákia és Észak-Olaszország egyes régióiban.

<sup>3</sup> Az egyenlőtlenségek csökkentése és a rövid távú mobilitás növelése érdekében egészen másféle intézkedéseket javasolnak (DG Regio [2010] 33. o.)

arra jutott, hogy az Egyesült Államokban a legkisebb ez a fajta, nemzedékeken átívelő mobilitás, az Egyesült Királyságban némileg magasabb, míg a skandináv országokban a legmagasabb. Minden országra igaz, hogy a determináció az eloszlás legalján és a legtetején a legerősebb. Az azonban kifejezetten amerikai sajátosság, hogy legalulról egy tapodtat sem lehet feljebb jutni, legfelülről pedig csak egy kicsit lehet leesni. Ez a kutatási eredmény ismét szemben áll a közkeletű vélekedéssel, hogy az Egyesült Államok a lehetőségek hazája, ahol mindenki „megcsinálhatja a szerencsáját”, és ahol csak a tehetség és az akarat számít. A tanulmány egyben rávilágít arra is, hogy a mobilitás sok különböző mozgást jelenthet, és legalább a következő három jellemző szerint érdemes megkülönböztetni a mozgásokat:

1. felfelé vagy lefelé irányul,
2. az eloszlás melyik részéről indul,
3. milyen messze jut el.

Nemcsak az a baj, hogy általában rosszul érzékeljük az egyenlőtlenséggel és mobilitással kapcsolatos folyamatokat, hanem az is, hogy tisztázatlan, hogy az eloszlás milyen átrendeződését tartanánk kívánatosnak. Biztosan vannak, akik úgy gondolják, hogy ma Magyarországon az eloszlás relatív szóródásának csökkentése a legfőbb cél. Másoknak az lehet a fontos, hogy a mélyszegényeknek nőjön az esélyük egy kicsi lépéssel feljebb jutni (például ne éhezzen, ne fájzon senki, vagy legyen mindenkinek közmunkája stb.). Megint mások megvédenék a középosztályt a lecsúszástól vagy éppen a verseny okozta megrázkódtatásoktól; és biztosan vannak olyanok is, akiket éppen az zavar a legjobban, ha az elitnek sikerül hosszú távra bebetonoznia a pozícióit. Az valószínű, hogy az emberek többsége könnyebben elfogadja az általános felemelkedést, mint ugyanazt a növekedést helycserékkel tarkítva. Az is lehet azonban, hogy egyesek több helycserét szeretnének látni akkor is, ha az növekedési veszteséggel jár. Ebben a tanulmányban ezeket az egyébként izgalmas, értékválasztással összefüggő témákat félretesszük, és a továbbiakban mindössze azt vizsgáljuk, hogyan lehet elérni azt, hogy nagyon mélyről minél többen és minél magasabbra eljuthassanak. Ezt a mozgást a szakirodalom nagyléptékű felfelé mobilitásnak nevezi (*long range upward mobility*).

Meggyőződésünk, hogy igazi integrációról és „befogadó növekedésről” akkor beszélhetünk, ha a legszegényebbeknek is van esélyük eljutni akár a legmagasabb szintre is. Ha csak keveseknek van lehetőségük erre, és sikerül pozitív példával elől járniuk, akkor ez ösztönözheti a szélesebb tömegeket a kismértékű előrejutásra is. Abból indulunk ki tehát, hogy a nagyléptékű felfelé mozgások kívánatosak (lennének) függetlenül attól, hogy egy ilyen változás hogyan hat az eloszlás többi részére.

### *Hozzáférés a felsőoktatáshoz*

Ha az intergenerációs mobilitás fő eszköze az oktatás, akkor a nagyléptékű felfelé mobilitás fő eszköze a felsőoktatás. Statisztikai adatok széles köre támasztja alá, hogy a diplomásokat nagyobb eséllyel foglalkoztatják, többet keresnek, elégedettebbek az életükkel és tovább élnek, mint a nem diplomások (lásd például OECD [2013]).

Világszerte megfigyelhető tendencia, hogy bár a diplomások részaránya folyamatosan emelkedik, a diplomával szerezhető többlethaszon nem csökken (*Kertesi-Köllő* [2006]).<sup>4</sup> Másképpen fogalmazva a felsőoktatás határhaszna nem csökkenő, és ez főként annak köszönhető, hogy a felsőoktatás vált a technológiai fejlődés és az innováció és ezáltal a gazdasági növekedés motorjává (*Barr* [2001]).

Mindezt figyelembe véve, *Barr* [2010] három fő követelményt fogalmaz meg a felsőoktatással szemben: legyen tömeges, minőségi és hozzáférhető. A hozzáférés lényegében az esélyegyenlőséget jelenti, amelynek számos lehetséges definíciója közül a következőt tekintjük: a felsőoktatásnak nyitottnak kell lennie bárki számára megfelelő képességek és szándékok esetén; azaz a részvétel nem függhet a családi, vagyoni, jövedelmi, lakóhelyi stb. helyzettől. A hozzáférés sérülésének nyilvánvaló jele az, ha egy-egy társadalmi csoport részvétele a felsőoktatásban szignifikánsan alacsonyabb, mint a súlya a teljes populációban.

A hozzáférési probléma lényegét számos szerző abban látja, hogy ha tandíjköteles a felsőoktatás, akkor hiába létezik egy tömeges igényeket kielégítő diákhitelrendszer, a szegények akkor is távol maradnak a felsőoktatástól, mivel ők tipikusan félnek az eladósodástól és általában mindenfajta befektetési kockázattól. Emiatt népszerű az az ajánlás, hogy a felsőoktatás finanszírozási rendszerében a tandíjat és a diákhitelt ki kell még egészíteni jelentős mértékű szociális ösztöndíjakkal is a család rászorultságának függvényében (lásd *Semjén* [2013]). Innentől látszólag már csak az a kérdés, hogy az egyes elemeknek (tandíj, diákhitel, szociális ösztöndíj) mekkora súlyt adjunk, figyelembe véve az állam költségvetési korlátját is.

*Barr* [2012] azonban részletesen érvel amellett, hogy ez a népszerű vélekedés és az ebből származó gazdaságpolitikai következtetés alapvetően helytelen. Az empirikus adatok ugyanis egyértelműen azt mutatják, hogy felsőoktatáshoz való hozzáférés legfőbb akadálya nem a felsőoktatás finanszírozási rendszerében keresendő, hanem sokkal inkább a közoktatási rendszerben. A korai iskolai lemorzsolódás, illetve a nem megfelelő általános iskolai és középiskolai teljesítmény ugyanis közvetlenül és nagymértékben magyarázza az alacsony jelentkezési arányokat és az alacsony felvételi pontszámokat. Az 1. ábra látványosan mutatja, hogy ha a felvételi vizsga jól sikerül, akkor a diák szinte ugyanolyan valószínűséggel tanul tovább, függetlenül attól, hogy a szülei szegények vagy gazdagok (*Barr* [2012]). Ugyanerre az eredményre jut *Chowdry és szerzőtársai* [2010] is egy másik adatbázison.

Az 1. ábra jól mutatja, hogy ha az állam tenni szeretne valamit a szegények hozzáféréseinek javításáért, akkor a rendelkezésre álló forrást inkább érdemes a hátrányos helyzetű diákok iskolai teljesítményének javítására és a korai lemorzsolódás csökkentésére fordítani, mintsem drága felsőoktatási ösztöndíjakra. Számos tanulmány igazolja, hogy a korai fejlesztésnek nagyon nagy a hozama (lásd például *Heckman–Carneiro* [2003]).

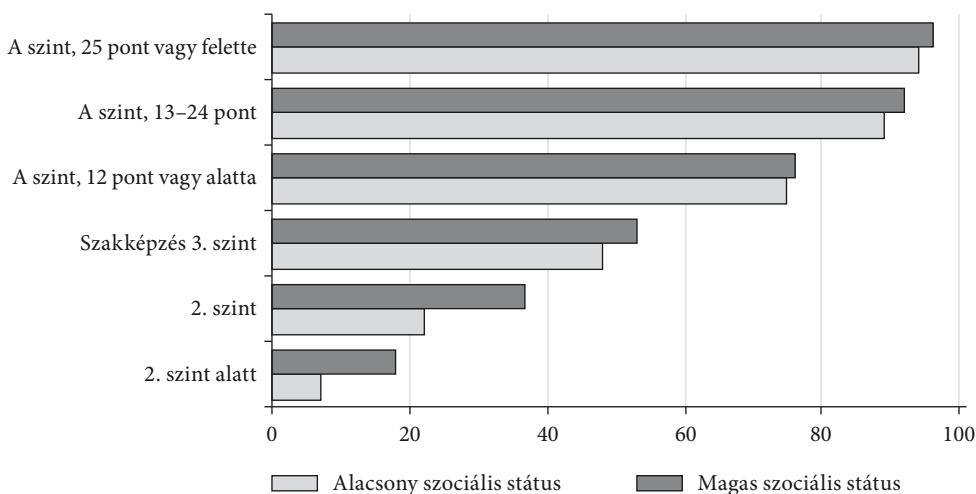
*Barr* [2012] arra is figyelmeztet, hogy ha a szegények közoktatási teljesítménye szignifikánsan gyengébb, mint a jobb helyzetben lévő társaiké, akkor az „ingyenes” (tandíjmentes) felsőoktatás nem segíti, hanem paradox módon még rontja is a felsőoktatáshoz való

<sup>4</sup> Egy-egy diploma, egy-egy képzés lehet rossz befektetés, de ha a teljes diplomás populáció átlagát tekintjük, akkor nehéz a diplománál jobb befektetést találni.

## 1. ábra

Ki megy egyetemre?

Továbbtanulás valószínűsége 21 évesen a szociális státus és a középiskolai eredmények függvényében, 2002, Anglia és Wales



Forrás: Barr [2012] 2. ábra.

hozzáférést. A tandíjmentes felsőoktatás degresszív (perverz) hatású, mivel a szegényektől a gazdagokhoz csoportosít át javakat. A szegény családból származó gyermekek jelentős része ugyanis a gyengébb iskolai teljesítmény miatt kiszorul a felsőoktatásból, és mivel az „ingyenes” felsőoktatást adókból finanszírozzák, amihez az alacsony keresetűek is hozzájárulnak a jövedelmük mértékében, valójában a szegényekkel fizetetik meg a számukra elérhetetlen felsőoktatás költségeinek egy jelentős részét. Ráadásul, mivel az állami ösztöndíjak nagyon sokba kerülnek, az államok a takarékoság érdekében folyamatos készletetést éreznek a felsőoktatási létszám és így az általános hozzáférés korlátozására.

Mindebből az következik, hogy ha az állam tenni akar a felsőoktatási esélyegyenlőségért, akkor a legjobb, ha

- kiemelt figyelmet fordít a *közoktatásbeli teljesítmények növelésére*, és azon belül is a korai fejlesztésre (bölcsőde, óvoda), azaz kiemelt célként kezeli, hogy a közoktatás kiegyenlítse az esélyeket,
- megfelelő tájékoztatással *növeli a továbbtanulási törekvéseket*, célzott programokkal hozzájárul az egyetemek demisztifikációjához (mentorprogramok, nyári iskola, hétvégi iskola stb.),
- gondoskodik a diákok hiteles *informálásáról* (honlapok, adatbázisok, nyílt napok stb.),
- *általános, de megfizethető tandíjakat* vezet be annak érdekében, hogy a költségvetési szempontok kevésbé korlátozzák a felsőoktatás méretét,
- közreműködik a tandíjat és a megélhetési költséget fedező *diákhitelrendszer* létrehozásában (Barr [2012]).

Láthatjuk tehát, hogy hatásos esélyteremtő állami feladatok felsorolásából látványosan kimaradt a szociális ösztöndíj. Ennek oka az, hogy a szociális ösztöndíj nem



hatékony eszköz. Nemcsak azért, mert a rászorultságot nehéz mérni, hanem sokkal inkább azért, mert az igazán rászorulóknak esetében várhatóan nagyobb eredmény érhető el azzal, ha az általános és középiskolai fejlesztésre (és a többi fent felsorolt feladatra) költjük el a rendelkezésre álló forrásokat.

Ez az állítás persze csak akkor igaz, ha valóban rendelkezésre áll egy jól működő, tömeges diákhitelrendszer. A diákhitelezés központi szerepéről ír Augusztinovics Mária is:

„A gesztáció finanszírozásának történelmileg még nagyon új formája a „tanulókölcsön” (*student loan*), az egyetemi tanulmányok finanszírozására kapható bankhitel. ... ez a gesztáció finanszírozásának igazságos és gazdaságilag racionális, jövőbe mutató formája. Mindenféle „juttatásnál” és az adórendszert szétziláló eszközknél pontosabban fejezi ki a lényegét: a gesztációra fordított költség befektetés, közgazdasági értelemben vett előleg, amit annak kell visszafizetnie, aki a hozamot élvez.

Meggyőződésem, hogy a gesztációs finanszírozás éppúgy intézményesülni fog, mint a nyugdíjaskor finanszírozása. Ez nem a jóléti állam tündöklésének és bukásának kérdése, nem filozófia vagy morál kérdése, hanem a társadalmi mozgások előre látható következménye. A különböző, ma ötletszerű finanszírozási formák lassan közelíteni fognak, egybeolvadnak, és fokozatosan leveszik a gesztáció terhének egyre nagyobb részét a családról, amely sokféle szerepkört megőrizhet, de mint az életpálya finanszírozásának intézménye máris túlélte önmagát.” (*Augusztinovics* [2014/1993] 1231–1232. o.)

Meg kell jegyeznünk, hogy egy ideális világban, ahol a közoktatás tökéletesen kiegyenlíti az esélyeket, nincs szükség a szegények semmiféle pozitív diszkriminációjára (többletpontok a felvételi eljárásnál, tandíjkedvezmény stb.). De a való világban, minél szorosabb a korreláció a családi háttér és az iskolai teljesítmény között, annál inkább óvatosan kell bánni a teljesítményelvvel, mert annak a túlhangsúlyozása burkolt módon ugyan, de valójában szegénnyellenességet takar.

## Esélyek ma Magyarországon

Láttuk, hogy a hosszú távú társadalmi mobilitás szempontjából az oktatási rendszernek és különösen a felsőoktatásnak kitüntetett szerepe van. A következőkben azt mutatjuk be, hogy a mai Magyarországon hogyan működik ebből a szempontból az oktatási rendszer. A közoktatást a PISA-adatbázis, míg a felsőoktatást egy az Oktatási Hivaltól kapott speciális felvételi adatbázis segítségével elemezzük.

### *Esélyek a közoktatásban*<sup>5</sup>

A közoktatásbeli esélyekről az egyik legátfogóbb és legfrissebb adatbázist a 2012-es PISA-felmérések (*Programme for International Student Assessment*) szolgáltatják. A háromévente készülő felmérés során a 15 éves középiskolás diákok matematikai, olvasási és természettudományos képességeit vizsgálja összesen 65 OECD- és a

<sup>5</sup> Itt részben egy korábbi publicisztikánkra (*Berlinger–Megyeri* [2014]) támaszkodunk.

partnerországban. Az adatfelvétel során a legkülönbözőbb dimenziókban rákérdeznek a család társadalmi, gazdasági és kulturális helyzetére is. Az adatokat úgy gyűjtik, hogy az egyes országok összehasonlíthatók legyenek, és a részletes eredményeket nyilvánosan is hozzáférhetővé teszik az OECD honlapján.

A legutóbbi, 2012-es vizsgálat eredményeit 2013 őszén hozták nyilvánosságra. A magyar sajtó főként azt emelte ki, hogy a magyar diákok *átlagos teljesítménye* mindhárom tárgyban romlott, de a legnagyobb visszaesés matematikából következett be 490 pontról 477-re, és ezzel elszakadt az OECD-átlagtól (494). Ha azonban összevetjük az egyes országokat a diákok átlagos társadalmi-gazdasági és kulturális indexe (*index of economic, social and cultural status, ESCS*)<sup>6</sup> és az átlagos matematika-pontszáma alapján, akkor az derül ki, hogy Magyarország hajszálpontosan rajta van a regressziós egyenesen. Vagyis a magyar diákok matematikajelöltjeinek átlaga éppen megfelel az ország általános helyzetének.

A magyar diákok teljesítményének romlása, azaz az *átlag csökkenése* sem volt kiemelkedő az elmúlt három évben: a 22 lecsúszó országból 14 még Magyarországnál is többet rontott. Sajnos az azonban igaz, hogy a magyar közoktatás hanyatlása nem új keletű, hanem évtizedek óta tartó jelenség; a részletekről és az okokról lásd *Csapó és szerzőtársai* [2006].

Ugyanígy, az *eredmények eloszlása* tekintetében sem tűnik ki Magyarország: az eloszlás Gauss-görbe-szerű, a variancia lényegében megegyezik az OECD-átlaggal, vagyis az eredmények itt sem szóródnak jobban, mint bárhol máshol. A problémát ennél mélyebben kell keresni.

A *varianciát* fel lehet bontani iskolán belüli és iskolák közötti részre. Ebben a dimenzióban Magyarország jelentősen eltér az OECD-országoktól. Az OECD-ben ugyanis az összes variancia nagyobb része (64 százaléka) az iskolán *belüli* különbségekből származik, míg Magyarországon ez a mutató mindössze 38 százalék. Ezzel az adatot közlő 64 ország között a 62. helyet foglaljuk el.<sup>7</sup> Tehát a magyar közoktatásnak az az egyik fő jellegzetessége, hogy az iskolák rendkívül homogének, vagyis az eredményeket nagyrészt az magyarázza, hogy az adott diák melyik iskolába jár, ahogy erre már *Kertesi–Kézdi* [2005] is felhívta a figyelmet.

Ha megvizsgáljuk, hogy milyen a kapcsolat a diákok ESCS-indexe és a PISA-teljesítménye között az egyes országokban, akkor láthatjuk, hogy a kapcsolat mindenhol pozitív, azaz minél jobb a diák családi helyzete, várhatóan annál jobb a teszteredményei. A kapcsolat szorosságát kétféle mutatóval mérhetjük: 1. a regressziós együtthatóval, amely egységnyi ESCS-indexbeli változás várható hatását mutatja a teljesítményre, és 2. a determinációs együtthatóval, azaz az  $R^2$ -tel, ami azt mutatja, hogy a teljesítmények teljes varianciájának hány százalékát magyarázza az ESCS-index.

Magyarországon feltűnően szoros a kapcsolat a családi háttér és az iskolai teljesítmény között akár a regressziós együtthatót, akár a determinációs együtthatót nézzük, és ez az, ami igazán aggodalomra ad okot. Előbbi mutatóban Magyarország mellett

<sup>6</sup> Az index magában foglalja a szülők foglalkoztatási státusát, a szülők iskolai végzettségét, a család vagyoni jellemzőit, az oktatáshoz szükséges eszközöket és a család otthonában található, a klasszikus kultúrával kapcsolatos eszközöket.

<sup>7</sup> Azért csak 64 ország van a listán, mert Franciaország nem szolgáltatott ilyen jellegű adatot.



## 2. ábra

A determinációs együttható és az átlagos matematikateljesítmény összefüggése,  
PISA-felmérés, 2012

Átlagos matematikapont



Forrás: OECD [2012] II.1.2. ábra.

Tajvan, Franciaország, Szlovákia, Izrael és Belgium tartozik a leszakadó sereghajtók közé; míg utóbbi mutatóban Szlovákia, Peru, Chile, Uruguay és Franciaország. Ha a két mutató egyszerre kiemelkedően magas – ez csak Magyarországra, Szlovákiára és Franciaországra jellemző –, az különösen kedvezőtlen helyzetet jelez a hosszú távú társadalmi mobilitás szempontjából.<sup>8</sup>

A 2. ábra azt mutatja, hogyan függ össze a determinációs együttható az átlagos matematikateljesítménnyel. Az ábrán az egyes országokat három csoportba osztották aszerint, hogy a determinációs együtthatójuk szignifikánsan felfelé vagy lefelé tér el az OECD-átlagtól, illetve nem tér el attól.

A 2. ábrán jól látható, hogy átlagos teljesítményben Magyarország ugyan nincs lemaradva a világtól, de a determináció szempontjából a legrosszabbakhoz tartozik. Láthatjuk azt is, hogy a magas determináció milyen nagy társadalmi károkat okoz már rövid távon is. Az átlagnál szignifikánsan alacsonyabb esélyegyenlőség mellett ugyanis gyakorlatilag lehetetlen átlag feletti általános teljesítményt elérni (az egyetlen kivétel ez alól Tajvan). Vagyis az esélyek hiánya egyértelműen rontja az átlagteljesítményt. A legjobb példa erre Peru, ahol még Magyarországnál is nagyobb a determináció, és a 2012-es PISA-felmérés szerint egyszerre legutolsó matematikából, olvasásból és természettudományokból. Az is igaz azonban, hogy a jobb esélyek nem egyértelműen javítják a teljesítményt, hiszen az ábra jobb oldalán nagyon nagy a szóródás. Az esélyegyenlőség tehát szükséges, de nem elégséges feltétele a jó teljesítménynek.

A fentiekben elemzett determinációs együttható megmutatta, hogy a szegények várhatóan mennyire lesznek rossz tanulók, a középosztály gyermekei mennyire lesznek közepesek, illetve a felsőbb osztályok gyermekei mennyire lesznek kiváló tanulók, azaz átlagértékeket mutatott minden társadalmi osztály esetében. Bennünket azonban kifejezetten a legszegényebbek esélyei érdekelnek, és ezért más, úgynevezett alsóági determinációs mutatókat kell megvizsgálnunk.

Az egyik legkézenfekvőbb alsóági determinációs mutató a reziliens diákok részaránya. Reziliens diáknak nevezik azt a tanulót, aki az adott ország tekintetében az ESCS-index alsó negyedében van, de a PISA-teszten az összes országot tekintve a legfelső negyedben teljesít. Nyilvánvaló, hogy ez a mutató nagyon szorosan összefügg az ország átlagos PISA-eredményével. Amelyik országban a legnagyobb az esélyük a legszegényebbeknek a legmagasabbra eljutni, ott a legmagasabb az átlagos pontszám is (például Kína, Vietnam, Szingapúr vagy Európából Liechtenstein, Svájc, Hollandia, Észtország, Finnország, Lengyelország stb.), és fordítva. Nem meglepő tehát, hogy Magyarország, hasonlóan az átlagos pontszám szerinti helyezéséhez, a reziliens diákok tekintetében is gyengén közepes (4,1 százalékos értékkel 41. helyezett) eredményt ért el. De ez a gyengén közepes eredmény inkább köszönhető az átlagos teljesítménynek, mintsem a szegények valós esélyeinek.

Számos más alsóági determinációs mutatót is számolnak a PISA-jelentésben. Vizsgálni lehet például azt, hogy mennyivel nagyobb a valószínűsége annak, hogy egy diák a PISA-teszten az alsó egynegyedben végez, ha

<sup>8</sup> Különös, hogy mind a három ország kifejezetten jól szerepelt a *DG Regio* [2010] tanulmányban a jövedelemegyenlőtlenségek és a rövid távú intragenerációs mobilitás tekintetében.

- alacsony az ESCS-indexe,
- ha a szüleinek alacsony az iskolai végzettsége,
- ha a szüleinek alacsony a foglalkoztatási státusa,
- ha egyáltalán nincs otthon verseskönyve, vagy
- ha kevesebb mint 200 könyvük van a családban.

Ezek a mutatók tehát egyfajta fordított logika mentén nem a kitörés esélyét mérik (mint a reziliens diákok aránya), hanem a beragadásét. Minél nagyobb tehát ezeknek a *beragadási mutatóknak* az értéke, annál rosszabbak a legszegényebbek esélyei. Az adatok azt mutatják, hogy Magyarország mindegyik beragadási mutatója a legutolsók között mozog.

Mindezek alapján megállapítható, hogy a magyar közoktatás világviszonylatban is feltűnően sikertelen az esélyek kiegyenlítésében, különösen a szegények és azon belül is a mélyszegények „felzárkóztatásában”. A kedvezőtlen tendenciákat egyelőre még elfedi a közoktatás egészének átlagosan jó teljesítménye, de az átlagteljesítmény fokozatos romlása ezt a problémát is egyre inkább szembetűnővé teszi. Az is nyilvánvaló, hogy az általános teljesítményromlás nem állítható meg a legszegényebbek esélyeinek növelése nélkül.

### *Esélyek a felsőoktatásban*

A következőkben megvizsgáljuk, hogy mi jellemezte az elmúlt években (2007–2013-ig) azokat a felsőoktatásba bekerülő hátrányos helyzetű hallgatókat, akik sikeresen megküzdöttek a közoktatásbeli lehúzó determinációval, és a papírforma ellenére mégiscsak bejutottak a felsőoktatásba.

Az elemzés során az Oktatási Hivatal felsőoktatás-felvételi adatbázisára támaszkodunk,<sup>9</sup> amely a felvett hallgatók alapvető adatai mellett tartalmazza az előnyben részesítés jogcímén megszerzett többletpontokat is:

- hátrányos helyzet miatt,
- halmozottan hátrányos helyzet miatt (2007–2012),<sup>10</sup>
- fogyatékoság miatt,
- gyermekgondozás miatt.

Ebben a tanulmányban kifejezetten a hátrányos helyzetű (HH) és a halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) hallgatók adatait elemezzük. A szabályozás szerint, ha a családban az egy főre jutó nettó jövedelem nem éri el a legkisebb öregségi nyugdíj 140

<sup>9</sup> Egyedi lekérdezés az esélyegyenlőségi többletpontokkal felvett hallgatókról, 2007–2014. Az adatokat az Oktatási Hivataltól kapta a BCE Befektetési és Vállalati Pénzügy Tanszék Alapítványa térítési díj ellenében. A támogatásért köszönetet mondunk mind az Oktatási Hivatal dolgozóinak, mind az alapítványnak.

<sup>10</sup> A halmozottan hátrányos helyzet megkülönböztetése a többletpontok szempontjából a 2014. évtől teljesen megszűnt. A felvételi eljárás a 2013. évben még a mesterképzések esetében alkalmazta ezt a többletpontszerzési lehetőséget, a többi képzési szinten pedig már nem.

százalékát (2012–2015 között mindvégig havi 39 900 forint), akkor a gyermekek után a szülők rendszeres gyermekvédelmi támogatásra jogosultak. A diák hátrányos helyzetűnek számít a felvételi eljárás során, ha a jegyző igazolja, hogy a középiskolai tanulmányok idején mindvégig fennállt e támogatásra a jogosultsága (vagy a jegyző védelembe vette őt, vagy állami gondozott volt), így a következő kedvezményekre tarthat igényt:

- felvételi eljárási díjkedvezmény (50 százalék);
- felvételi többletpont (2012-ig: 20 pont; 2013-tól 40 pont);
- intézményeknél pályázható szociális alapú támogatások (iskolakezdő alaptámogatás, rendszeres szociális ösztöndíj, rendkívüli szociális támogatás);
- részvétel a HÖÖK mentorprogramjában.

A HHH-kategória a HH-minősítés részhalmaza, ami nemcsak jövedelmi, hanem képzettségi deprivációt is jelent. A szabályozás szerint egy HH-diák akkor számít HHH-nak, ha a tankötelessé válásának időpontjában a törvényes felügyeletet ellátó szüleinek az iskolai végzettsége nem haladta meg az alapfokú szintet (illetve ha tartós nevelésbe vették). Az elmúlt években HHH esetén a felvételi díjkedvezmény 100 százalék, és a többletpont 40 volt. 2013 óta azonban már csak a HH-minősítés számít a felvételi eljárásban, és arra is megadják a 40 többletpontot.

„A hátrányos helyzetű (HH) tanulók száma [2012-ben] 456 ezer, összesen körülbelül 28 százalék. ... Észak-Magyarországon és Észak-Alföldön arányuk kiugróan magas (44 százalék feletti), míg Közép-Magyarországon és Nyugat-Dunántúlon a legalacsonyabb (16 százalék alatti). Az általános iskolások között a legnagyobb a hátrányos helyzetű tanulók aránya, csaknem 35 százalék, a gimnáziumokban mindössze 10 százalék.

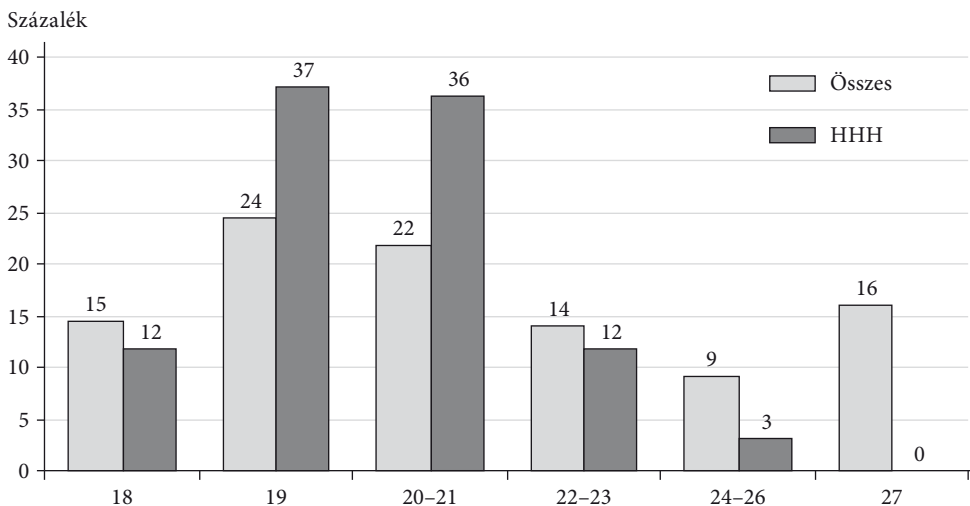
A halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) gyermekek aránya a köznevelésben 10 százalék alatti. A HHH-tanulók területi megoszlása még szélsőséesebb, mint a hátrányos helyzetűeké: az Észak-Alföldön hétszer akkora arányban élnek kiemelten veszélyeztetett tanulók, mint Közép-Magyarországon. ... az általános iskolákban a tanulók 13 százaléka halmozottan hátrányos helyzetű, a gimnáziumokban csupán 1,4 százaléka.” (KSH [2013]) 3. o.)

A hátrányos helyzetű és a roma diákok halmaza valamelyest átfed, és a metszetben a szegénység még etnikai alapú kirekesztéssel is párosul, ami tovább rontja a diák továbbtanulási esélyeit (Kertesi–Kézdi [2012]). Mi a továbbiakban a HHH-kategóriával foglalkozunk, mivel Kertesi–Kézdi [2012] is megállapítja, hogy a roma diákok alacsony iskolai teljesítményét nem az etnikai hovatartozás, hanem lényegében az alacsony társadalmi státus magyarázza.

2012-ben, vagyis az utolsó olyan évben, amikor még megkülönböztették a hátrányos helyzetű hallgatókat a felvételi eljárásban, a felvételi pontszámítás során a HH- és HHH-többletpontok csak akkor jártak, ha a jogosultság a középiskolai tanulmányok idején mindvégig fennállt, és ha a hallgató a 25. életévét még nem töltötte be a jelentkezéskor. A 3. ábra alapján valószínűsíthető, hogy az egyébként teljesen értelmetlen életkor szerinti korlátozás effektívnek bizonyult (azaz valószínűsíthető, hogy sokan 25 éves kor felett is igénybe vették volna a többletpontokat, ha erre módjuk lett volna).

## 3. ábra

A hallgatók életkor szerinti megoszlása a felvételikor, alap- és osztatlan képzés, 2012



*Forrás:* egyedi lekérdezés az esélyegyenlőségi többletpontokkal felvett hallgatókról (2007–2014) az Oktatási Hivatal felsőoktatás-felvételi adatbázisából.

A jelenlegi szabályozás szerint a HH-jogosultságot nem a középiskolai tanulmányok egészére kell bizonyítani, csak a felvételt megelőző fél év valamely időtartamára. Első ránézésre ez az új szabály egyfajta könnyítésnek tűnik, valójában azonban még komolyabb életkor szerinti korlátozást jelent. Hiszen azok a fiatalok, akik már elmúltak 18 évesek, az elmúlt években érettségiztek, és munka mellett készülnek a felvételi vizsgára, nem részesülhetnek ebben a támogatásban akkor sem, ha egész gyermekkorukat súlyosan deprivált körülmények között töltötték. A rendszeres gyermekvédelmi támogatás ugyanis csak a 18 éves kor alattiaknak vagy a középfokú nappali képzésben részt vevőknek jár. Ez az ártalmatlannak tűnő szabály tehát észrevétlenül, de hatásosan riasztja el a szegények egy részét a továbbtanulástól.

Az 1. táblázat mutatja, hogy mekkora a HH- és HHH-diákok aránya az adott évben a felsőoktatásba felvett összes hallgató között. Szembeötlő, hogy 2009-ről 2010-re milyen nagy mértékben esett vissza a felsőoktatásba felvett HHH-hallgatók száma (1443-ról 684-re), miközben a felvettek összlétszámában enyhe növekedés volt tapasztalható, és a HH-létszám sem változott számottevően.

E jelenség hátterében egyrészt az állhat, hogy valamikor ebben az időszakban szűnt meg az a támogatási rendszer, amelyben a költségtérítéssel képzésre felvételt nyert HHH-hallgatók tandíjköltségét az állam magára vállalta. A nyilvánosan elérhető adatok alapján nem sikerült pontosítani, hogy ez a változás melyik évben történt, de az biztos, hogy valamikor 2006 és 2012 között.<sup>11</sup> Ennek a támogatásnak az éves nagyságrendje egyébként elenyésző a felsőoktatás költségvetéséhez képest. Ha átlagosan hallgatónként

<sup>11</sup> Lásd <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/eselyegyenloseg/jegyzok-reszere-azokrol> és [http://btk.unideb.hu/oktatasi/BA/tajekoztato\\_2012\\_szeptember\\_aof\\_kepzesek.pdf](http://btk.unideb.hu/oktatasi/BA/tajekoztato_2012_szeptember_aof_kepzesek.pdf).

## 1. táblázat

A HH- és HHH-hallgatók aránya a felsőoktatásban<sup>a</sup>

Év	HH-felvettek	HHH-felvettek	Összesen felvettek	HH-százalékarány	HHH-százalékarány
2007	3750	853	81 637	4,6	1,0
2008	5173	1161	96 330	5,4	1,2
2009	6274	1443	109 336	5,7	1,3
2010	5594	684	114 106	4,9	0,6
2011	5927	831	115 841	5,1	0,7
2012	4910	615	92 475	5,3	0,7

<sup>a</sup> A 2013 és 2014 éveket azért hagytuk ki a táblázatból, mert ekkorra már megszüntették a HHH-jogcímet az alapszintű felsőoktatási felvételi eljárásban.

*Forrás:* egyedi lekérdezés az esélyegyenlőségi többletpontokkal felvett hallgatókról (2007–2014) az Oktatási Hivatal felsőoktatás-felvételi adatbázisából.

évente 500 ezer forintos tandíjjal számolunk, akkor ez az intézkedés körülbelül évi 700 millió forint megtakarítását jelenthetett a költségvetés számára.

A visszaesés másik közvetlen oka az lehetett, hogy 2010-ben drasztikusan, egyetlen év alatt 160-ról 200-ra növelték a felvételihez szükséges minimumpontot (lásd a 2. táblázatot).

## 2. táblázat

A felvételihez szükséges minimumpont alap- és osztatlan képzéseken az esélyegyenlőségi pontok nélkül

Év	Minimumpont	Év	Minimumpont	Év	Minimumpont
2007	160	2010	200	2013	240
2008	160	2011	200	2014	260
2009	160	2012	240	2015	280

*Forrás:* felvételi tájékoztatók.

A felvételi eljárás során összesen 400 tanulmányi pontot (jegyek, érettségi eredmények, felvételi tárgyak eredményei) és 100 többletpontot (emelt szintű vizsga, nyelvvizsga és esélyegyenlőségi pontok) lehet szerezni. Az előírt minimumpont az összes intézmény alap- és osztatlan képzésére egyaránt vonatkozik (felsőfokú szakképzés esetén alacsonyabb a minimumpont, mesterképzéseknél pedig teljesen eltérő a számítási mód). Nehezíti a bejutást, hogy a minimumpontot a kizárólag a tanulmányi pontokból és az emelt szintű érettségiért járó többletpontokból kell elérni, tehát e tekintetben az esélyegyenlőségi többletpontok nem vehetők számításba. Az esélyegyenlőségi pontok csak abban segítenek, hogy ha valaki már bejutott a felsőoktatásba, akkor esetlegesen népszerűbb szakra vagy intézménybe kerüljön be.

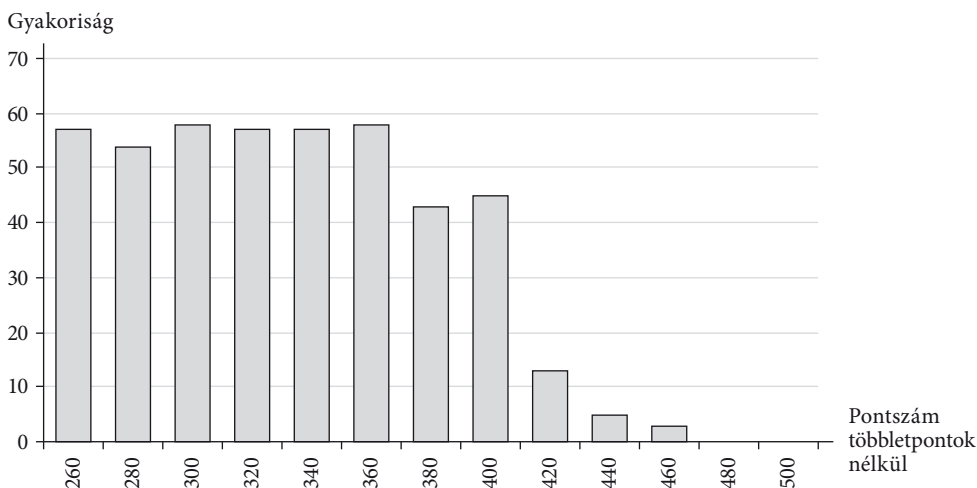
A 2. táblázatból látjuk, hogy a minimumpontszám tovább nőtt az elmúlt években (jelenleg 280), és a tervek szerint 2020-tól már középfokú nyelvvizsga is kell a



felvételihez. Tekintve, hogy milyen nagy hatása volt a 2010-es minimumpont-emelésnek, sejteni lehet, hogy azóta az újabb emelések tovább nehezítették a HHH-hallgatók bejutását, különösen, ha figyelembe vesszük a HHH-hallgatók pontszám szerinti megoszlását 2012-ben (4. ábra).

#### 4. ábra

A HHH-hallgatók korrigált pontszámainak eloszlása, alap- és osztatlan képzés, 2012



*Forrás:* egyedi lekérdezés az esélyegyenlőségi többszörpontokkal felvett hallgatókról (2007–2014) az Oktatási Hivatal felsőoktatás-felvételi adatbázisából.

2012-ben a minimumpontszám még csak 240 volt. A 240–360 pontos tartományon a tanulmányi pontszámok eloszlása nagyjából egyenletes, és 400 pont felett már nagyon kevesen vannak, mindössze a HHH-hallgatók 4,6 százaléka (ezt a szintet csak emelt szintű érettségivel lehet elérni). Becslésünk szerint a minimumpontszám fokozatos emelése 240-ról 280-ra (2012-től 2015-ig) évfolyamonként körülbelül 100–120 HHH-hallgatót szorított ki a felsőoktatásból az alap- és osztatlan képzésekről, ami a 2012. évi HHH-létszámnak körülbelül az egynegyede.

A sorozatos minimumpont-emeléseket a felsőoktatás „minőségére” való hivatkozással szokták indokolni. Ez azonban egy teljesen téves minőségfelfogást tükröz. A felsőoktatást (vagy bármely más szolgáltatást) ugyanis akkor lehet minőséginek nevezni, ha az magas szinten megfelel az érdekeltek igényeinek, illetve nagy hozzáadott értéket termel. A teljesítményelv kíméletlen alkalmazása a belépési pontnál – a közoktatásunk diszkriminatív jellegéből adódóan – végzetes a szegények felsőoktatáshoz való hozzáférése szempontjából, hiszen ők semmilyen többszörpontot nem kapnak a megfelelő felkészüléshez.

A minimumpont-emeléseknek nyilvánvalóan nincs hatásuk a nagy tudományegyetemek hallgatói állományára, hiszen ott a felvételi pontok korábban is jóval a minimumpont fölött voltak. Ezzel szemben egyes vidéki főiskolákon a korábban felépült oktatói és infrastrukturális kapacitások kihasználatlanul maradnak, ami azért

nagy társadalmi veszteség, mert a munkaerőpiac ezeket a diplomákat is sokra értékelte, tehát ezek a diplomák is jelentős mértékben javították az életesélyeket, és egyben hozzájárultak a gazdasági fejlődéshez.

A bejutási küszöb drámai megemelése azért is elhibázott, mert nem lehet egyetlen mérésre (érettségi vizsga) alapozva, egyértelműen megmondani, hogy ki alkalmas a továbbtanulásra, és ki nem. Továbbá sokkal nagyobb a társadalmi veszteség, ha egy alkalmas jelölt nem jut be, mintha egy alkalmatlan bejut, majd néhány félévnyi küszködés után kiesik. Hangsúlyozzuk, hogy nem amellett érvelünk, hogy gyenge teljesítménnyel is lehessen diplomát szerezni, hanem hogy addig is, amíg a közoktatási rendszer a korábbiakban vázolt esélyegyenlőtlenségi problémákat nem képes kezelni, ne kizárólag az érettségi, hanem inkább néhány félévnyi egyetemi-főiskolai vizsga alapján lehessen a jelentkezők alkalmasságáról dönteni, azaz türelmesebbnek kellene lenni a hátrányos helyzetű tanulókkal, és több esélyt kellene számukra biztosítani.

A 2012/2013. tanévre vonatkozó adatok alapján megállapítható, hogy az általános iskola és a gimnázium között a HH-diákok aránya kevesebb mint harmadára, míg a HHH-diákok aránya körülbelül tizedére esik vissza; továbbá a gimnázium és a felsőoktatás közötti átlépésnél az arányok ismét megfelelőnek mindkét kategóriában (3. táblázat).

### 3. táblázat

A HH- és HHH-diákok százalékaránya az iskolarendszerben, 2012/2013

	HH-arány	HHH-arány
Általános iskola	35,0	13,0
Gimnázium	10,0	1,4
Felsőoktatásba felvettek	5,3	0,7

*Forrás: KSH [2013] 3. o. és egyedi lekérdezés az esélyegyenlőségi többletpontokkal felvett hallgatókról (2007–2014) az Oktatási Hivatal felsőoktatás-felvételi adatbázisából.*

A 3. táblázat alapján érdemes kiemelni, hogy az általános iskola és a gimnázium közötti átlépésnél a szegények lemorzsolódása hatalmas, különösen a HHH-diákok esetében. Valóban igaz tehát, hogy már az általános iskolában eldől, hogy ki tanulhat tovább (lásd *Kertesi–Kézdi* [2005]).<sup>12</sup> Ez alapján kijelenthető, hogy a gimnáziumi férőhelyek tervezett drasztikus szűkítése olyan károkat fog okozni a hozzáférésben és így a hosszú távú társadalmi mobilitásban, amelyeket semmiféle felsőoktatásbeli támogatás nem lesz képes ellensúlyozni (bár tudomásunk szerint eddig még nem esett szó semmiféle kompenzációs szándékról). Megjegyezzük, hogy mivel arányokról és nem létszámokról van szó, a gimnázium és az egyetem közötti átlépésnél is jelentős az esélyvesztés, még ha nagyságrendileg kisebb is, mint az általános

<sup>12</sup> 2005-ben főként ennek a problémának az enyhítése érdekében hozták létre az Arany János Tehetséggondozó Programot, amelynek keretében középiskolák pályázhatnak állami támogatásra (lásd <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/2006/oktatasi-miniszter>).

iskola és a gimnázium közötti. Ez a második szűrő különösen azért ad okot aggodalomra, mert olyan gyermekekről van szó, akik valamilyen csoda folytán képesek voltak túljutni a legkegyetlenebb első szűrőn, tehát akik már egyszer tanúságot tettek kivételes képességeikről és ambícióikról.<sup>13</sup>

A felvett HHH-hallgatókról – az OH adatbázisának egyedi lekérdezéséből nyert 2012-es adatok és az OH [2015] alapján – a következő információink vannak.

– Két-háromszor nagyobb gyakorisággal vesznek részt a *felsőfokú szakképzésekben*, mint az átlagos felsőfokú hallgatók. Ezek a képzések rövidebb ideig tartanak (két év), olcsóbbak és tipikusan alacsonyabb a bekerülési ponthatár, azonban a diploma munkaerő-piaci értéke is alacsonyabb.

– Néhány intézményben az átlagosnál nagyobb a HHH-diákok aránya (például a Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Főiskola, Miskolci Egyetem, Szegedi Tudományegyetem, Pécsi Tudományegyetem és a Nemzeti Közszerződési Egyetem). Más intézményekben jelentősen kisebb az arányuk (például Budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapesti Gazdasági Főiskola, Budapesti Műszaki Egyetem és Budapesti Corvinus Egyetem).

– A *lányok* aránya jóval magasabb, mint az megszokott: részarányuk 71 százalék, miközben a felvett hallgatók teljes populációjában csak 55 százalék.

– A *képzési területek* szempontjából előnyben részesítik a bölcsészettudományokat és a pedagógiát, az orvos- és egészségügyi tudományokat (különösen az ápolás és betegellátás alapszakot), a közigazgatási, rendészeti és katonai képzési programokat és valamelyest a természettudományi/tanári szakokat. Ezzel szemben a gazdaságtudományi képzésekben sokkal kisebb arányban vesznek részt, mint a teljes populáció tagjai. A 4. táblázatban a megoszlási arányokat összevetettük a teljes populáció adataival.

Ezzel a megoszlással az a probléma, hogy a legmagasabb jövedelmet és foglalkoztatást ígérő, tehát az anyagilag leginkább megtérülő diplomák a műszaki, informatikai és gazdasági képzésekhez kapcsolódnak (*Veroszta* [2013]). Vagyis ezek a területek segítenék a leginkább a szegénységből való kiemelkedést. A műszaki, informatikai képzésekre alacsonyabb ponthatárral is be lehet jutni, könnyebben elérhető az állami ösztöndíj, de mindenképpen nagy súllyal esik latba a matematika eredmény, és utána sokkal nagyobb a lemorzsolódás. A gazdasági képzésekre állami ösztöndíjas helyre szinte lehetetlen bejutni (460 körül van a ponthatár minden intézményben), a matematika egyes esetekben kiváltható történelemmel és idegen nyelvvvel, és utána viszonylag kicsi a lemorzsolódás. Úgy gondoljuk, hogy a műszaki, informatikai területeken nagy visszatartó erő lehet a megfelelő matematikai ismeretek hiánya. A gazdasági területeken ehhez még hozzáadódik az állami ösztöndíjak elérhetetlensége is.<sup>14</sup>

<sup>13</sup> A felsőoktatásba természetesen nemcsak a gimnáziumokon keresztül vezet az út, hanem a szak-középiskolákon át is.

<sup>14</sup> Ráadásul a szociális ösztöndíjak többsége csak állami finanszírozás esetén pályázható. Van ugyan számos állami és civil kezdeményezés a HH-hallgatók támogatására (Útravaló, Bursa Hungarica, Romaversitas stb.), de ezek pénzügyi lehetőségei és így társadalmi hatásai is meglehetősen korlátozottak.

## 4. táblázat

A HHH-hallgatók képzési területenkénti megoszlása, alap- és osztatlan képzés, 2012

Képzési terület	Összes létszám <sup>a</sup>	Általános súly (százalék)	HHH-létszám <sup>b</sup>	HHH-súly (százalék)	HHH-súlytöbbslet (százalékpont)
Bölcsészettudomány és pedagógia	8 509	11	98	22	10
Orvos- és egészségtudomány	5 387	7	78	17	10
Közigazgatási, rendészeti és katonai	2 654	4	37	8	5
Természettudomány	4 839	6	38	8	2
Agrár	3 392	5	20	4	0
Műszaki	13 077	18	77	17	-1
Jog	3 257	4	13	3	-1
Művészet és közvetítés	2 046	3	4	1	-2
Társadalomtudomány	5 417	7	24	5	-2
Informatika	5 297	7	20	4	-3
Sporttudomány és képzés	8 102	11	11	2	-8
Gazdaságtudomány	12 567	17	32	7	-10
Összes	74 544	100	452	100	0

<sup>a</sup> 2012 általános felvételi eljárás.<sup>b</sup> 2012 általános, keresztféléves és pót eljárás, alap- és osztatlan képzések.

Forrás: egyedi lekérdezés az esélyegyenlőségi többletpontokkal felvett hallgatókról (2007–2014) az Oktatási Hivatal felsőoktatás-felvételi adatbázisából és OH [2015].

Magyarországon tehát az évtizedek óta fennálló duális tandíjrendszer is erősen szegényellenes (degresszív) hatású, hiszen az állam által finanszírozott helyekre csak jóval magasabb pontszámokkal lehet bekerülni, mint az önköltséges helyekre. Ráadásul az „önköltséget”, azaz a tandíj mértékét 2012-ben országszerte jelentősen megemelték. Néhány kiemelt képzési területen (jog, gazdaság, bölcsész stb.) az állami helyek ponthatárai olyan magasak, hogy azok nyilvánvalóan elérhetetlenek nyelvvizsgák és emelt szintű érettségi(k) nélkül. Mivel néhány tehetséggondozó középiskola kivételével a középiskolák nem készítenek fel sem a nyelvvizsgára, sem az emelt szintű érettségire, így a kör bezárul, és a szegények kívül rekednek vagy legjobb esetben is csak a fizetős képzésekre jutnak be.

A magyar hallgatói hitelrendszert létrehozó 119/2001. (VI. 30.) kormányrendelet szerint:

„A hallgatói hitelrendszer célja, hogy minden fiatal számára esélyt teremtsen a felsőoktatásban való részvételre, függetlenül az egyén, illetve családja anyagi teherviselő képességétől, valamint hogy a Kormány hosszú távon biztosítsa az általánosan hozzáférhető, tömeges és minőségi felsőoktatás fenntarthatóságának feltételeit a magyar gazdaság fejlesztése érdekében.”

Ez alapján azt gondolhatnánk, hogy a hozzáférési problémát a Diákhitel–1 és a Diákhitel–2 lényegében megoldotta. Ezzel szemben a Diákhitel Központ 2013. évi jelentéséből kitűnik, hogy az új hitelszerződések száma

- 2009-ben még 18 ezer volt,
- 2013-ban azonban már csak 8,4 ezer volt a Diákhitel–1-ben, és mindössze 5 ezer (!) a Diákhitel–2-ben, tehát összességében a 13,4 ezer új szerződés messze elmarad a 2009-es értéktől (DK [2013]).

A diákhitelzés ilyen mértékű visszaesése azért is meglepő, mert a hitelfelvételi és -törlesztési szabályok időközben folyamatosan lazultak. A jelenségre több magyarázat is adható, amelyek valószínűleg egyidejűleg érvényesültek az általános állami felsőoktatás-ellenes propaganda (például a diplomások munkanélküliségének hangoztatása, a humán szakok degradálása stb.) és az azzal párhuzamos folyó drasztikus felsőoktatási forráskivonás hatására:<sup>15</sup>

- a felvett hallgatók számának csökkenése,
- a rászoruló hallgatók számának csökkenése,
- az általános hitelfelvételi kedv csökkenése.

A trendek alapján tehát az látszik, hogy a hazai diákhitelrendszer még sosem volt ennyire távol az eredeti küldetésének teljesítésétől. Így hiába működne önmagában jól a diákhitelrendszer, ha körülötte a közoktatás, a felsőoktatás és általában a gazdasági és politikai környezet nem kedvez a szegények továbbtanulásának.

## „Híd a felsőoktatásba” program<sup>16</sup>

Láttuk, hogy Magyarországon az elmúlt évtizedekben – lényegében a közoktatás szegényeket sújtó, feltűnően diszkriminatív jellege miatt – súlyos veszélybe került a hosszú távú társadalmi mobilitás. A felsőoktatás-politika a közoktatás hatását nem tudta korrigálni, sőt a minimumpont-emelésekkel, a duális tandíjrendszer bevezetésével, a tandíjemelésekkel megnehezítette a belépést, és az általános felsőoktatás-ellenes hangulat keltésével – a diploma értékének folyamatos megkérdőjelezésével –, valamint a nagymértékű forráskivonással tovább súlyosbította a helyzetet. Azt is bemutattuk, hogy hátrányos helyzet esetén az előnyben részesítés hatása is elenyésző – főként a rosszul meghatározott jogosultsági feltételek és a felvételi pontok meghatározásának módja miatt.

Mindezek összeadódva oda vezettek, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű hallgatók felsőoktatásbeli részaránya 0,7 százalék volt 2012-ben, ami azóta valószínűleg tovább csökkent a ponthatárminimum emelései miatt. Bár a csökkenés mértékéről pontos adat nem áll rendelkezésre, a 4. ábra alapján úgy becsüljük, hogy ez a mutató jelenleg 0,5 százalék körül lehet a felvételtkor (szemben az általános iskolai 13

<sup>15</sup> A felsőoktatásnak jutó állami finanszírozás reálértéken körülbelül megfeleződött 2009 és 2013 között (OECD [2013]).

<sup>16</sup> A program neve véletlenül hasonlít a sajtóban elhíresült „Híd a munkába” programéhoz, de a két programnak semmi köze nincs egymáshoz.

százalékos aránnyal), ami a magasabb évfolyamokon tovább csökken a felsőoktatásbeli lemorzsolódás hatására. Ráadásul a felsőoktatásba felvett HHH-hallgatók jelentős része csak a felsőoktatási szakképzésbe jut be, és általában azokra a szakokra, amelyek várható munkaerő-piaci megtérülése viszonylag alacsony.

Tudni véljük, hogy milyen gazdaságpolitikai lépésekre lenne szükség ahhoz, hogy a mélyszegény fiatalok valódi esélyhez jussanak. A hozzáférést javító eszközöket a Hozzáférés a felsőoktatáshoz című alfejezet végén részletesen be is mutatuk. Látjuk azonban azt is, hogy ezekre az intézkedésekre valamiért egyáltalán nem került sor a rendszerváltás óta az egymást követő kormányzati ciklusokban, sőt a helyzet folyamatosan romlott. A 2013/2014. tanévben elindítottunk egy kísérleti programot Híd a felsőoktatásba néven, amelynek célja a halmozottan hátrányos helyzetű középiskolások egyetemi felkészítése. A program megtervezése során arra törekedtünk, hogy megfeleljünk a Barr [2012]-ben lefektetett elveknek, azaz hozzájáruljunk az egyetem demisztifikációjához, növeljük a diákok motivációját, és legfőképpen javítsuk a résztvevők iskolai teljesítményét annak érdekében, hogy a résztvevők bejussanak a felsőoktatásba, és ott sikerrel helyt is tudjanak állni. A következőkben áttekintjük a program alapelveit és az első év eredményeit.

### *A program működése*

A program *célcsoportja* azok a nagyon szegény, általában vidéki középiskolai diákok, akik nagyon szeretnének tovább tanulni, és ezért hajlandók erőfeszítéseket tenni. Egy részük végzős gimnazista volt, mások már dolgoztak, és javítani szerették volna a korábbi érettségi eredményeiket. A résztvevők kiválasztásában Polgár Alapítvány és a Dr. Ámbédkár Iskola munkatársai segítettek nekünk. Az első évben egy ötfős csoporttal indultunk, az 5. táblázat mutatja a csoport főbb jellemzőit.

#### *5. táblázat*

A program résztvevői, 2013/2014. tanév

Sorszám	Nem	Életkor	Roma	Kapcsolat	Státusz	Lakhely	HH-pontok
1.	férfi	18	igen	Polgár Alapítvány	12 gimnáziumi osztály	Pécs	igen
2.	férfi	22	nem	Dr. Ámbédkár Iskola	12 gimnáziumi osztály	Ózd	igen
3.	férfi	23	igen	Dr. Ámbédkár Iskola	érettségizett munkavállaló	Sajókaza	nem
4.	nő	19	igen	Polgár Alapítvány	érettségizett, OKJ-képzésben részt vevő	Szendrőlád	igen
5.	nő	18	nem	Dr. Ámbédkár Iskola	12 gimnáziumi osztály	Budapest	nem <sup>a</sup>

<sup>a</sup> Bár félárva volt, de az egy főre jutó nettó jövedelem a családban hajszállal meghaladta a hivatalos határt.



A program konkrét *célkitűzése* az volt, hogy segítsük a hátrányos helyzetben lévő diákokat bejutni egy olyan felsőfokú gazdasági képzésre, ahol értékes diplomát tudnak szerezni. A gazdasági képzések melletti elköteleződésünk az alábbi tényezőknél köszönhető:

- Ez az a terület, ahol arányaiban túl kevésen vannak a hátrányos helyzetű diákok (lásd 4. táblázat).
- A gazdasági diplomák pénzbeli megtérülése kiemelkedően magas (lásd Veroszta [2013]).
- Tapasztalataink szerint a gazdasági képzésekben a lemorzsolódás viszonylag alacsony.
- A hátrányos helyzetű diákoknak a mindennapi életükben is nagy szükségük van magas szintű gazdasági és pénzügyi ismeretekre.
- Mivel mindketten közgazdászok vagyunk, úgy éreztük, hogy ezen a területen tudunk a legtöbbet segíteni, és ebben vagyunk a leghitelesebbek.

Az volt a *módszerünk*, hogy személyre szabott, rendkívül intenzív matematika-felkészítő kurzust szerveztünk, amelyet később angol nyelvi kommunikációs gyakorlatokkal is kiegészítettünk. A hátrányos helyzetű középiskolásokkal való személyes találkozásaink megerősítették, hogy történelem, irodalom, nyelvtan, földrajz stb. tárgyakból viszonylag jól fel tudnak készülni a középiskola kérései között is; de a lemaradásuk olyan jelentős matematikából, informatikából és angoltól, hogy annak megfelelő csökkentése külső beavatkozást igényel. Ennek a lemaradásnak az lehet az oka, hogy a hátrányos térségek hátrányos helyzetben lévő iskolái általában nem engedhetik meg maguknak, hogy megfizessék a matematikában, informatikában és angol nyelvben jártas pedagógusokat, hiszen ők általában a szélesebb munkaerő-piacon is nagyon jó lehetőségeket találnak. A gazdasági képzésekre való felvételnél azonban a matematika, történelem vagy az idegen nyelvi tárgyak számítanak a legnagyobb súllyal, és a képzés során is a matematika jellegű tárgyakat tartják a legnehezebbnek. Ezért a matematika- (és kisebb részben az idegen nyelv) tudás hiányát találtuk a továbbtanulás legfőbb akadályának. Együttal arról is meg voltunk győződve, hogy a matematika nemcsak a felvételi miatt fontos, hanem azért is, mert minden más tárgynál jobban fejleszti a kognitív képességeket (definíciók és logikai struktúrák megértése, saját életstratégia optimalizálása és a szisztematikus tervezés fejlesztésén keresztül), és erre nemcsak a továbbtanulás, de a munkavállalás során is nagy szükség van.

A program *működési* elveit az alábbiak szerint határoztuk meg:

- A diákok októbertől áprilisig 12-15 alkalommal, két-három hetente hétfőként Budapestre utaztak.
- A felkészítő kurzusokat a Budapesti Corvinus Egyetem (BCE) és a Közép-európai Egyetem (CEU) tantermeiben tartottuk.
- A diákokat délelőttönként egyetemi hallgatók tanították matematikára a Studium Generale diákszervezet és/vagy a Rajk László Szakkollégium szervezésében. Délutánonként egyetemi oktatók (e cikk szerzői) foglalkoztak a diákokkal főként a

matematikafeladatok begyakorlására törekedve. Végül pedig a CEU hallgatói tartottak angol nyelvű előadásokat és/vagy a BCE egyetemi hallgatói tartottak intenzív nyelvvizsga-felkészítő foglalkozásokat.

- A tanítási módszer lényege a kis létszámú szemináriumok és a nagyon személyes, egyénre szabott konzultációk kombinálása volt.

- A találkozók közötti időszakban a diákoknak otthon önállóan nagy mennyiségű gyakorlófeladatot kellett megoldaniuk. A házi feladatok a korábban közösen ábeszéltematikára épültek.

- A találkozók közötti időszakban a diákok és a mentorok folyamatosan e-mail és telefonkapcsolatban maradtak.

- A diákok minden találkozó alkalmával fix összegű ösztöndíjat kaptak (10 ezer forint alkalmanként), amiből fedezniük kellett az utazási költségeket, és ezenfelül ösztöndíj-jutalmazó elemet is tartalmazott, amivel a rendszeres otthoni munkát és az elkötelezett személyes részvételt ismertük el. Minden alkalommal gondoskodtunk a diákok étkeztetéséről is.

- A diákok megkaptak minden olyan eszközt, amire a sikeres felkészüléshez szükségük volt (könyvek, munkafüzetek, számológép stb.).

Ehhez a programhoz lazán kapcsolódott egy másik, jóval nagyobb léptékű oktatási program is, amelynek keretében a Fazekas Mihály Gimnázium matematika és történelem tanárai rendszeresen elutaztak a borsodi Dr. Ámbédkar Iskolába, ahol hagyományos tantermi órákat tartottak több évfolyam számára is. A legjobb teljesítményt nyújtó körülbelül 20 diáknak külön nyári tábort is szerveztek.

A mi programunk költségeit civil adományokból finanszíroztuk a Befektetések és Vállalati Pénzügy Tanszék Alapítványán keresztül.<sup>17</sup> A finanszírozás alapszabálya az volt, hogy minden feladatot önkéntes munkával oldunk meg, azaz a tanárok, mentorok és az adminisztratív segítők sem fizetést, sem költségtérítést nem vettek igénybe a programmal összefüggésben. A rendelkezésre álló forrásokat kizárólag a diákok ösztöndíjára és egyéb kapcsolódó költségeire fordítottuk. Egy diák egy hétvégéjére jutó költségek a következőképpen alakultak: az utazás ötezer, az étkezés kétezer, az ösztöndíj ötezer, összesen 12 ezer forint. A program éves költsége egy diákra vetítve tehát  $12 \text{ ezer} \times 10$  (utazás, étkezés és ösztöndíjak) + 20 ezer (eszközök) = 140 ezer forint körül volt. Mivel az öt résztvevő egyike rögtön a felkészítő tanfolyam elején kimaradt, a program teljes éves költsége körülbelül 600 ezer forint volt.

A második évi felkészítő tanfolyamhoz újabb forrásokat kell bevonnunk annak érdekében, hogy tanulmányi ösztöndíjat tudjunk fizetni a főiskolásainknak, akik az egy félévre jutó körülbelül 250 ezer forintos tandíj finanszírozására felvették a Diákhitel-2-t.<sup>18</sup> A diákhitelkezésnek tehát nagy jelentősége van a programunk sikere szempontjából, anélkül egyáltalán nem tudnánk megoldani a finanszírozást.

<sup>17</sup> A Fazekas és Ámbédkar gimnáziumok együttműködését Felcsuti Péter, a Híd a felsőoktatásba programunkat pedig Földi Károly, illetve a FöldFém Kft. finanszírozta, amit ezúton is köszönünk.

<sup>18</sup> A második évi felkészítő tanfolyamot a FöldFém Kft. ismét támogatja.

### A program eredményei

A program eredményességének megítélésekor figyelembe kell venni, hogy a hatások jelentős része várhatóan csak hosszú távon jelentkezik és csak nehezen mérhető. Ennek ellenére már az első év után is be tudunk számolni néhány látványos eredményről, főként annak köszönhetően, hogy két diákunkat felvették a Budapesti Gazdasági Főiskola gazdálkodás és menedzsment alapszakára. A további részleteket a 6. táblázat tartalmazza.

#### 6. táblázat

Az első év eredményeinek összefoglalása

##### Azonosító Főbb eredmények

1. A program elején kimaradt, mivel a szülei nem támogatták, hogy rendszeresen Budapestre utazzon.
2. Sikeresen leérettségizett, és jó állást kapott Budapesten. A felvételi elsőre sajnos nem sikerült, mivel a matematika érettségi eredménye csak 30 százalékos lett. De nem adta fel a továbbtanulást, idén újra érettségizik matematikából.
3. *Felvették* a BGF-re, de ez inkább a történelem és az angol érettségijének köszönhető. Matematika eredménye 44 százalékos lett, de kitartó munkájának köszönhetően eddig minden tárgyát sikeresen teljesítette a főiskolán.
4. *Felvették* a BGF-re, mivel matematika érettségi eredményét 26 százalékról 87 százalékra javította. Sajnos az első félévet nem sikerült teljesítenie a főiskolán, ezért halasztott, és szeptembertől újrakezdi a felsőfokú tanulmányait.
5. A matematika érettségije csak másodjára sikerült, de azóta nagyon jó eredményeket ért el pénzügyi OKJ-képzésen, és idén újra érettségizik történelemből és angolból, hogy bekerüljön a BGF-re. Az angol középfokú szóbeli vizsgát sikeresen teljesítette.

A program első évének fő tanulságai a következőkben foglalhatók össze:

- a támogató családi környezet kulcsfontosságú;
- a matematikaeredmények nagymértékben függnek nehezen leküzdhető pszichológiai tényezőktől (pánik, önbizalomhiány, rossz tapasztalatok és beidegződések stb.), melyek megváltoztatásához hosszú időre van szükség;
- nagyon nagy szerepe van a személyes konzultációknak;
- az egyetemista mentorok hozzáadott értéke felbecsülhetetlen: nemcsak tudást adnak át, de személyükben követendő mintát is nyújtanak, aminek óriási a motiváló hatása;
- a rendszeres kontroll és visszajelzés alapvető fontosságú;
- a helyi középiskolai tanárokkal való partneri együttműködés szintén fontos sikertényező.

A 2014/2015. tanévben elindítottuk a második felkészítő évfolyamot újabb hat résztvevővel, és ezzel egyidejűleg a két főiskolás hallgatónkat is segítjük a vizsgára való felkészülésben. A szervezők csapatához csatlakozott Freud Róbert egyetemi docens

(ELTE) is, aki amellett, hogy tanít a felkészítő programban, személyesen foglalkozik a főiskolásokkal, és rendszeresen leutazik a borsodi Dr. Ámbédkar Iskolába matematikát tanítani az alsóbb évfolyamok számára, ahol a tanárokkal is konzultál az eredményesebb munka érdekében.

Úgy látjuk, hogy programunknak már most is számos tovagyűrűző hatása is van, például:

- a főiskolások nagyon pozitívan hatnak a környezetükre, főként azáltal, hogy példát mutatnak az érettségi előtt állóknak;
- a főiskolásoknak érzékelhetően nőtt az önállóságuk, a magabiztosságuk és a vállalkozói kedvük;
- a programban részt vevő oktatók és mentorok társadalmi érzékenysége növekedett, egyre több önkéntes és támogató jelentkezik, és újabb programok, alprogramok indulnak.

A felvett diákokkal nem szűnik meg a kapcsolat, csak más formát ölt, hiszen továbbra is aktív résztvevők maradnak, így a programnak van egy természetes növekedése. Míg kezdetben csak a diákok felkészítése jelentette a feladatot, ma már a középiskolai tanárokkal való együttműködés, az egyetemi mentorok bevonása után a diákjaink maguk is elkezdeneek alsóbb éveseket mentorálni. A következő néhány évben ennek a rendszernek a megerősítése és egy egymást fokozottan támogatni képes közösség kialakítása a cél.

## Következtetések

Nemzetközi tanulmányokra hivatkozva megállapítottuk, hogy az oktatás kiemelkedő fontosságú a társadalmi mobilitás szempontjából, majd összefoglaltuk azokat az összetevőket, amelyek részei a szegények hozzáférését segítő ideális oktatáspolitikának.

Ha a közoktatás képes lenne tökéletesen kiegyenlíteni az esélyeket, akkor a felsőoktatásban nem lenne szükség a hátrányos helyzetűek pozitív megkülönböztetésére (többsétpontok, tandíjkedvezmények, ösztöndíjak stb.). A valóságban azonban, ahol az iskolai teljesítmény erősen függ a családi háttértől, ezekre az esélykiegyenlítő eszközökre is szükség van a társadalmi veszteségek csökkentése miatt, de az átmenet gyorsítása érdekében ez esetben is érdemes a korai fejlesztésre koncentrálni az erőforrások nagyobb részét.

Magyarországon az a sajátságos helyzet alakult ki, hogy a közoktatás nemzetközi mércével mérve is rendkívül diszkriminatív a szegényekkel szemben. Ezért a halmozottan hátrányos helyzetűek túlnyomó része a gimnáziumig sem jut el, a felsőoktatásban pedig jelenleg mindössze 0,5 százalék körül lehet az arányuk, szemben az általános iskolai 13 százalékkal. A korai lemorzsolódás és iskolaelhagyás miatti alacsony végzettség konzerválja, sőt újratermeli a szegénységet és a kirekesztettséget.

A tanulmányban bemutatunk egy általunk indított civil kezdeményezést, a Híd a felsőoktatásba elnevezésű programot, amely arra irányul, hogy segítséget nyújtson

a hátrányos helyzetű, főként roma középiskolásoknak a sikeres egyetemi felvételihez és a diploma megszerzéséhez. A fő tanulság az, hogy viszonylag kevés pénzből és rövid idő alatt is lehet eredményeket elérni, még akkor is, ha az általános társadalmi és politikai környezet egyáltalán nem támogató.

### Hivatkozások

- ANDORKA RUDOLF–BUKODI ERZSÉBET–HARCSA ISTVÁN [1994]: Társadalmi mobilitás, 1992. Megjelent: *Andorka Rudolf–Kolosi Tamás–Vukovich György* (szerk.). Társadalmi riport, 1994. Tárki, Budapest, 293–310. o.
- AUGUSZTINOVICS MÁRIA [1993]: Egy értelmes nyugdíjrendszer. Konceptióvázlat. *Közgazdasági Szemle*, 40. évf. 5. sz. 415–431. o. Újra megjelent: *Közgazdasági Szemle*, 61. évf., 2014. 10. sz. 1219–1239. o.
- BARR, N. [2001]: *Welfare State as Piggy Bank. Information, Risk, Uncertainty, and the Role of the State*. 1. kiadás, Oxford University Press, Oxford–New York.
- BARR, N. [2010]: *Economics of the Welfare State*. 5. kiadás, Oxford University Press, Oxford–New York.
- BARR, N. [2012]: The higher education white paper: the good, the bad, the unspeakable – and the next White Paper. *Social Policy and Administration*, Vol. 46. No. 5. 438–508. o.
- BERLINGER EDINA–MEGYERI KRISZTINA [2014]: Amiben világutolsók vagyunk. Mit mondanak a PISA-tesztek eredményei a szegényekről? *Magyar Narancs*, 31. sz. július 31. <http://magyarnarancs.hu/publicisztika/amiben-vilagutolsok-vagyunk-91164>.
- CHOWDRY, H.–CRAWFORD, C.–DEARDEN, L.–GOODMAN, A.–VIGNOLES, A. [2010]: Widening participation in Higher Education. Analysis using linked administrative data. *Economic and Social Research Council, IFS Working Paper*, W10/04.
- CSAPÓ BENŐ–FAZEKAS KÁROLY–KERTESI GÁBOR–KÖLLŐ JÁNOS–VARGA JÚLIA [2006]: A foglalkoztatás növelése nem lehetséges a közoktatás átfogó megújítása nélkül. *Élet és Irodalom*, 50. évf. 46. sz., november 17.
- DK [2013]: Éves jelentés, 2013. Diákhitel Központ, [www.diakhitel.hu](http://www.diakhitel.hu).
- DG REGIO [2010]: Social mobility and intra-regional income distribution across EU member states. N° 2008CE160AT054/2008CE16CAT017. Final Report, július.
- EMMI [2015]: Az ágazati kommunikáció ajánlott és nem használható elemei, EMMI Sajtó- és Kommunikációs Főosztály, <http://lattilad.org/f/fp-content/images/emmiszotar.pdf>.
- EU [2010]: Európa 2020. Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája. A Bizottság közleménye, Európai Bizottság, Brüsszel, március 3.
- HECKMAN, J.–CARNEIRO, P. [2003]: Human Capital Policy. *NBER Working Paper Series*, 9495.
- JÄNTTI, M.–BRATSBERG, B.–RØED, K.–RAAUM, O.–NAYLOR, R.–ÖSTERBACKA, É.–BJÖRKLUND, A.–ERIKSSON, T. [2006]: American Exceptionalism in a New Light: a Comparison of Inter-generational Earnings Mobility in the Nordic Countries, the United Kingdom and the United States. *IZA Discussion Paper*, 1938. <http://ftp.iza.org/dp1938.pdf>.
- KERTESI GÁBOR–KÉZDI GÁBOR [2005]: Általános iskolai szegregáció, I. rész Okok és következmények. *Közgazdasági Szemle*, 52. évf., 4. sz. 317–355. o.
- KERTESI GÁBOR–KÉZDI GÁBOR [2012]: A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle*, 59. évf. 7–8. sz. 798–853. o.

- KERTESI GÁBOR–KÖLLŐ JÁNOS [2006]: Felsőoktatási expanzió, „diplomás munkanélküliség” és a diplomák piaci értéke. *Közgazdasági Szemle*, 53. évf. 3. sz. 201–225. o.
- KSH [2013]: Oktatási adatok 2012/2013, Statisztikai Tükör, 7. évf. 32. sz., <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1213.pdf>.
- OECD [2012]: PISA 2012 Results: What students know and can do? <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>.
- OECD [2013]: Education at a glance 2013. Statistical database, <http://www.oecd.org/education/database.htm>.
- OH [2015]: Felvételi ponthatárok, statisztikák, rangsor. [felvi.hu](http://felvi.hu), nyilvános adatok. Oktatási Hivatal, Budapest.
- PIKETTY, T. [2015]: A tőke a 21. században. Kossuth Kiadó, Budapest.
- SEMJÉN ANDRÁS [2013]: Költségmegosztás a felsőoktatásban. Utak és tévutak. KTI Könyvek, 16. MTA Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest.
- TÓTH ISTVÁN GYÖRGY [2003]: Jövedelemegyenlőtlenségek – tényleg növekszenek, vagy csak úgy látjuk? *Közgazdasági Szemle*, 50. évf. 3. sz. 209–234. o.
- VEROSZTA ZSUZSANNA [2014]: A Diplomás Pályakövetési Rendszer eredményei, 2013. Gyorsjelentés. Educatio Nonprofit Kft., Budapest. [http://www.felvi.hu/pub\\_bin/dload/DPR\\_gyorsjelentés\\_2013.pdf](http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR_gyorsjelentés_2013.pdf).